

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/37/2011

Piotr Górski

Idea uniwersytetu w kulturze, kultura w idei uniwersytetu

Autor ukazuje, jak głęboko w kulturze Zachodu zakorzeniona jest idea uniwersytetu. Pokazana została jej ciągłość, a także to, że jest ona jedną z najstarszych idei w Europie, jedną z niewielu, która swój początek znajduje w średniowieczu i trwa do dziś. Autor skupił się przede wszystkim na przedstawieniu przyczyn powstania uniwersytetu, a także prezentacji jego zmiennych modeli, zatrzymując się jednak w połowie XX wieku. Szczególną uwagę poświęcił dwóm z nich: niemieckiemu oraz angielskiemu, w ich tradycyjnym kształcie. Przez całą pracę przewija się, na marginesie rozważań o uniwersytecie, kwestia kultury, wynikająca zasadniczo z koncepcji edukacji. Stawiając prowokacyjne pytanie „co zamiast uniwersytetu?”, autor odpowiada, przypominając pewne zjawisko, które miało miejsce w Rumunii pod rządami Nicolae Ceaușescu.

Słowa kluczowe: uniwersytet, kultura, idea uniwersytetu.

Moim rodzicom

Wprowadzenie

Co się kryje za pojęciem idei uniwersytetu? Jak stara się przekonać Sarah Guri-Rosenblit (2006), nie istnieje jedna idea uniwersytetu, ale wiele idei. Można się zgodzić z tym twierdzeniem, czyniąc jednak pewne zastrzeżenie. Bardziej odpowiednie byłoby określenie „wiele modeli uniwersytetu”, trzeba jednak pamiętać, że za każdym modelem stoi pewna idea, ale jest to tok rozumowania bardziej charakterystyczny dla tych, którzy zajmują się, tak dziś modnymi, rozważaniami praktycznymi. Mówiąc o idei uniwersytetu, mamy do czynienia z pewną konstrukcją kulturową, która wzięła początek w Europie i która jest w niej silnie zakorzeniona. Tym tropem podążą rozważania, w których, z racji rozległości i złożoności tematu, w zasadzie pominięta została problematyka ostatniego półwiecza. Nie zmienia to jednak głównej tezy pracy.

Idea uniwersytetu jest jednym z podstawowych elementów kultury europejskiej albo nieco szerzej – kultury Zachodu. Powstała w średniowieczu i, zdaniem Edwarda Granta

(2005), jest to „unikalny wkład średniowiecza do cywilizacji Zachodu”. To właśnie uniwersytety są jednymi z najdłużej nadal działających jego twórców. Jak zauważa Clark Kerr (za: Guri-Rosenblit 2006, s. 2), od czasu średniowiecza przetrwały sześćdziesiąt trzy instytucje, spośród których pięćdziesiąt osiem to właśnie uniwersytety, które często pozostały w nie nazbyt zmienionej formie. Inspirowały one do zakładania kolejnych i przez wieki ich liczba stale się powiększała. Nie przeszkadzały im wojny i rewolucje (choć w trakcie Wielkiej Rewolucji Francuskiej uniwersytety zostały zlikwidowane, przywrócono je jednak tuż po niej, w okresie napoleońskim, choć w nowej formie). Zmiany systemów politycznych czy gospodarczych także nie przyczyniły się do ich upadku, co najwyżej do pewnej modyfikacji. W sytuacjach trudnych odwoływano się do idei uniwersytetu jako pewnego rodzaju remedium, środka zaradczego prowadzącego do odbudowy kultury i siły narodu. Koncepcje i cele uniwersytetów się zmieniały, nie można jednak dostrzec w nich jakiegoś kierunku, w kolejnych ich formach pewne rzeczy były przejmowane, inne odrzucane, powstawały nowego rodzaju modele, jednak, jak się zdaje, idea pozostała niezmienna.

Niezwykle prosto, a zarazem celnie, pogląd na uniwersytet wyłożył angielski myśliciel, Michael Oakeshott (1991): uniwersytet to pewna sfera ludzkiej działalności oraz pewien zespół ludzi, którzy tę działalność wykonują. Owa działalność polega na dążeniu do wiedzy, zaś nauka jest jej szczególnym sposobem uprawiania, do czego konieczna jest praca ze zbiorowym ciałem, na które składają się nie tylko współcześni, ale także wszyscy ci, którzy żyli wcześniej i podjęli się tej działalności. Wewnątrz uniwersytetu odbywa się pewnego rodzaju rozmowa, która nie prowadzi do żadnego celu, albowiem takiego być nie może, a gdyby się pojawił, zaprzeczyłby właśnie idei uniwersytetu. Uniwersytet jest „siedzibą nauki, miejscem, gdzie przechowuje się i poszerza jej tradycję, gdzie zgromadzono aparaturę konieczną do jej uprawiania” (Oakeshott 1991, s. 151), „jest ciałem, którego członkowie wzajemnie uzupełniają swe niedoskonałości, tak osobiste jak naukowe” (s. 152). Z kolei „nie jest fabryką do produkowania uczonych, a jego ideałem nie jest świat zaludniony wyłącznie uczonymi” (s. 153). Tak więc dla studenta „jest to miejsce, gdzie ma możliwość zdobycia wykształcenia poprzez konwersację z nauczycielem i gdzie nie nabiera skłonności do mylenia wykształcenia ze szkoleniem zawodowym” (s. 154). Tu właśnie dochodzimy do ważnej kwestii, która będzie się przewijała w toku niniejszych rozważań. Mówiąc o uniwersytecie, niepodobna nie poruszyć tematów związanych z nauką oraz edukacją, które z kolei są nierozdzielalną nicią połączoną z kulturą. Edukacja, oprócz wychowania, leży w centrum programów politycznych już od starożytności, o czym może świadczyć grecka *paideia*. Dlatego niech Czytelnika nie zmyli, że momentami temat uniwersytetu zostaje pozostawiony nieco z boku.

Powstanie uniwersytetów – uniwersytet średniowieczny

Instytucje, które zajmowały się kształceniem na poziomie wyższym istniały już w czasach starożytnych. Jednak Akademii Platońskiej czy Uniwersytetu w Konstantynopolu większość badaczy nie uważa za początek idei uniwersytetu, tak samo jak znajdujących się w świecie muzułmańskim Uniwersytetu Qaraouiyyine oraz Uniwersytetu Al-Azhar (Guri-Rosenblit 2006, s. 2). Dopiero w późnym średniowieczu, w XI-XII wieku, powstały uniwersytety w Bolonii, Paryżu i Oksfordzie, które ukształtowały tę ideę. Jak zauważa

Edward Grant (2005, s. 53), „uniwersytety wyłoniły się w wyniku przemian w życiu społecznym oraz intelektualnym, jakie nastąpiły w Europie Zachodniej w XII wieku”. Jakże zatem były tego przyczyny?

Jak zauważa ten sam autor, „uniwersytety europejskie były twórcami miast” (Grant 2005, s. 54). Jest to warunek konieczny, choć niewystarczający. Dlatego dobrze byłoby dodać, że były wytworem miast średniowiecznej Europy, ponieważ to właśnie w tym czasie i miejscu zaczęły się ujawniać dążności samorządowe miast. Kupcy i rzemieślnicy w wyniku rozwoju handlu zaczęli tworzyć gildie, cechy i inne korporacje. Te ostatnie nosiły łacińską nazwę *universitas*, od której właśnie później wziął nazwę uniwersytet (słowo *universitas* oznaczało powszechność, całość). Korzyści, jakie płynęły ze zrzeszania się dostrzegali także nauczyciele i studenci, którzy stworzyli pierwsze korporacje. Początkowo nazwę „uniwersytet” stosowano do określenia osób tworzących wydziały sztuk wyzwolonych, prawa, medycyny czy teologii. Na określenie korporacji uniwersytetów, w których skład wchodziły przynajmniej trzy spośród tych wydziałów, używano nazwy *studium generale*. Z czasem jednak przyjęto używać tej pierwszej nazwy. Jak zauważa znawca średniowiecza, Jacques Le Goff (2003, s. 101): „były one korporacjami [...] które, podobnie jak inne grupy zawodowe, zdobyły faktycznie i prawnie status monopoli”. Ich zakres był szeroki, obejmował m.in. własną jurysdykcję nad prawami wewnętrznymi (co wykorzystywano do oceny przydatności nauczycieli i studentów), w tym nadawanie stopni, a także prawo negocjacji z władzami państwowymi i kościelnymi. „Członkom *universitas* przyznano status kleryków” (Grant 2005, s. 56), chociaż większość nie posiadała święceń, dostawiali w ten sposób takie prawa, jakie miało duchowieństwo. Umożliwiała to nauczycielom, po tym jak „sobory laterańskie w latach 1179–1215 przypomniały i ogłosiły zasadę darmowości nauczania [...] [aby – P.G.] dochód pracowników uniwersyteckich [...] pochodził albo z pensji, wypłacanej przez władze publiczne, albo z prebend i beneficjów przyznawanych przez Kościół” (Le Goff 2003, s. 103). Dlatego nie dziwi fakt, że uniwersytety średniowieczne były silnie utożsamiane z charakterem religijnym, mimo że cieszyły się znaczną samorządnością w stosunku do państwa i właśnie Kościoła.

Kolejnych źródeł powstania uniwersytetów należy upatrywać w nowej nauce nazywanej grecko-arabską. „Pojawienie się uniwersytetów wiąże się ściśle z nową nauką, której dzieła zostały przetłumaczone na łacinę w XII wieku” (Grant 2005, s. 57). To w tym czasie zaczęto dostrzegać walory wiedzy starożytnych Greków. Dotarcie do niej umożliwiły tłumaczenia na łacinę arabskich przekładów pism greckich, na czele z Arystotelesowskimi. Praca nad nimi stała się główną działalnością uniwersytetów: tłumaczono je, czytano, rozprawiano i dyskutowano nad nimi, a także dodawano do nich komentarze oraz nauczano płynącej z nich wiedzy. Dlatego można stwierdzić, że uniwersytet był instytucją, która przyjęła olbrzymi zasób wiedzy, jednocześnie go rozwijając. Przyczyniał się również do jej rozpowszechnienia oraz przekazywania tradycji intelektualnej kolejnym pokoleniom. Tak więc niezaskakująca jest konstatacja Granta (2005, s. 73): „Starożytna tradycja [...] kładła wielki nacisk na umiowanie nauki i zdobywania wiedzy dla niej samej. Gardziła tymi, którzy uczyli się po to, by zarabiać na życie lub zajmować się rzeczami praktycznymi. Nauczyciele i studenci społeczeństwa średniowiecznego przejęli całkowicie ten punkt widzenia i zgodnie z nim ukształtowali swój uniwersytet”.

Zajmowano się na nim przede wszystkim naukami ścisłymi i filozofią przyrody, co stało się kanonem sztuk wyzwolonych po przemianach wywołanych nową nauką grecko-

-arabską. Tradycyjne *trivium* (gramatyka, retoryka, logika) oraz *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka) zostały zastąpione przez „program nauczania na uniwersytetach średniowiecznych [który – P.G.] składał się w zasadzie z logiki, przedmiotów *quadrivium* oraz trzech filozofii, z najważniejszą – filozofią przyrody – na czele” (Grant 2005, s. 64). Logika była uważana za narzędzie uniwersalne, możliwe do zastosowania w innych dziedzinach, *quadrivium* dzięki nowej nauce znacznie się rozwinęło, zaś dzieła filozoficzne Arystotelesa stały się podstawą uniwersyteckiego wykształcenia. Nie można również zapominać o tym, że ważny aspekt średniowiecznego wykształcenia stanowiły scholastyczne dysputy, w których brali udział także studenci. Przeprowadzenie takiej dysputy przez adepta było zwieńczeniem etapu kształcenia. Jak twierdzi Grant (2005, s. 71–72): „najbardziej oczywistym celem programu nauczania na wydziale sztuk wyzwolonych było kształcenie nauczycieli dla tychże wydziałów w całej Europie”. Nie każdy jednak mógł albo chciał zostać nauczycielem. Ponadto zdecydowana mniejszość rozpoczynających naukę kończyła wydział. Co mogli robić ci, którzy nie przeszli całej ścieżki kształcenia? Byli zatrudniani na dworach królewskich lub książęcych, w kościołach, we władzach miejskich jako urzędnicy. Posiadali do pełnienia tych funkcji umiejętności – pisanie i arytmetyki. Program studiów sztuk wyzwolonych nie był nastawiony na potrzeby praktyczne społeczeństwa, inaczej było w przypadku fakultetów prawa, medycyny czy teologii. Osoby, które podejmowały dalsze kształcenie, wybierając któryś z nich, były przygotowywane do podjęcia określonego zawodu.

Średniowiecze, wbrew powszechnej opinii, ukształtowało życie intelektualne Europy, do czego niezwykle silnie przyczyniła się właśnie instytucja uniwersytetu. To bowiem uniwersytety zapewniły sobie „prawie całkowitą wyłączność [...] w dziedzinie poszukiwań intelektualnych oraz nauczania” (Le Goff 2003, s. 101). To z nich wyłoniła się elita intelektualna, która kształtowała życie naukowe oraz polityczne. Jacques Le Goff (2003, s. 103–104), pisząc o pracownikach naukowych, twierdzi, iż „w XIII w. utworzyli oni «inteligencję», której znaczna część, jako wysoko postawieni urzędnicy, zasiłowała szeregi Kościoła i władz publicznych, elity intelektualnej kojarzonej z władzą, w dużej mierze przyczyniającej się do okrzepnięcia i ustalenia równowagi XIII w.”. Także w okresie średniowiecza należy upatrywać podstaw naukowego myślenia: „Intelektualista, uprawiający scholastykę, nie był tylko zwykłym egzegetą, lecz twórcą problemu, który wymagał jego refleksji, pobudzał myślenie i prowadził go do zajęcia stanowiska” (Le Goff 2003, s. 104). Temu celowi miała służyć metoda scholastyczna. „Rozumowanie scholastyczne przechodziło przez cztery etapy: pierwszym była lektura tekstu (*lectio*), lecz etap ten bardzo szybko zawężał się tak wyraźnie, że wkrótce zanikł; etap drugi – podanie w wątpliwość problemu (*quaestio*), pierwotnie zasygnalizowanego przez lekturę; dyskusja nad tym problemem (*disputatio*) stanowiła punkt centralny procesu, zasadnicze postępowanie trzeciego etapu; wreszcie następowało rozwiązanie (*determinatio*), które było decyzją intelektualną” (Le Goff 2003, s. 104). Po tym wszystkim, co zostało tu powiedziane, nie może dziwić tytuł książki Edwarda Granta (2005) – *Średniowieczne podstawy nauki nowożytnej*, zaś uniwersytet należy uznać za jej główny element.

Przemiany doby Renesansu i Oświecenia

Złoty okres uniwersytetów średniowiecznych skończył się wraz z nastaniem Renesansu oraz reformacji. Model nauczania realizowany przez sztuki wyzwolone, w momencie, kiedy nastąpił zwrot ku człowiekowi, zdaniem wielu, nie spełniał pokładanych w nim oczekiwań. „Niemożność pogodzenia uniwersytetu z humanizmem jako programem studiów doprowadziła w końcu do powstania nowego typu szkoły” (Borowski 2002, s. 46) – gimnazjów, w tym prowadzonych przez jezuitów. W nich większą wagę zaczęto przywiązywać do takich nauk jak historia (głównie starożytna) oraz poezja. „W XVI wieku nauka humanistyczna kładła nacisk bardziej na styl i szatę językową niż na aspekty formalne” (Grant 2005, s. 65). Zwrot nastąpił także w nauce języka, zwiększyło się zainteresowanie greką. Znamienny jest przykład Leonardo Bruniego, włoskiego humanisty z przełomu XIV i XV wieku, który, dowiedziawszy się o przybyciu do Florencji Manuela Chrystolosa, wybitnego nauczyciela greki, stanął w obliczu dylematu, czy zrezygnować ze studiów prawniczych, by móc skorzystać z możliwości obcowania z tym wielkim mężem. Przemówił do niego pożytek, jaki może osiągnąć z tej nauki, oraz wizja „drogi do stawy połączonej z przyjemnością” (Bruni 2002, s. 238), a także niepowtarzalna możliwość kontaktu z tak wybitną postacią. Porzucił więc studia prawnicze, których, jak twierdził, nie będzie przeszkód się nauczyć w innym czasie u jednego z wielu uczonych. Bruni narzekał przy tym na stan nauki uniwersyteckiej, która popadła w schematyczność – od każdego można się dowiedzieć tego samego.

Okres Renesansu, ze swoją niechęcią do uniwersytetów, nie podważał nauki, ale jedynie starał się ją w istotny sposób zmodyfikować. Przedstawiciele Odrodzenia, tacy jak Andrzej Frycz Modrzewski, zdawali sobie sprawę z jej wagi: „Bardzo piękny i użyteczny dla ludzi jest stan nauczycielski, z którego wyszło tylu mistrzów najlepszych umiejętności i z którego tyle korzyści zwykły czerpać wszystkie inne stany” – stwierdził polski myśliciel¹. Niepoślednią rolę w rozpowszechnieniu nowych ideałów odegrało wynalezienie druku oraz powstanie drukarni. To, co do tej pory mieściło się w gestii uczonych, a więc powielanie książek, stało się rolą wydawnictw, w których często zasiadali wykształceni humaniści znawcy literatury. Uwolniło to oczywiście uniwersytety od tej żmudnej działalności, jednak dzięki temu z łatwością mogły się rozpowszechniać idee podważające średniowieczną ideę uniwersytetu. W momencie, kiedy doszło do reformacji, humaniści znaleźli w niej poplecznika. Reformacja krytykowała bowiem uniwersytet jako podporę Kościoła „w jego średniowiecznej strukturze i miejscu kształtowania średniowiecznej mentalności” (Borowski 2002, s. 48), która była całkowicie niezgodna z duchem czasu.

Kolejne zmiany w podejściu do uniwersytetu nastąpiły w dobie Oświecenia, wiele uczelni zostało w tym czasie zreformowanych. Tak było chociażby w Polsce, ponieważ, jak twierdził Stanisław Staszic, były one „nieświadomości twierdzami, z których rozchodzące się błędy wszelkie światło tłumiły” (za: Siedler 2002, s. 100). Komisja Edukacji Narodowej, utworzona w celu przeprowadzenia zmian w systemie oświaty, postanowiła podejść do tego zagadnienia całościowo, reformując także uniwersytety. Wprowadzono trzystopniowy system o jednolitej hierarchii, w którym odnowione uniwersytety miały się stać „podstawą nowej struktury szkolnictwa, będąc jednocześnie najważniejszymi ośrodkami kształcenia

¹ A. Frycz Modrzewski, *O szkole*, cyt. za: Borowski 2002, s. 210.

nauczycieli świeckich w duchu ideałów Oświecenia” (Siedler 2002, s. 107). Rektorem Akademii Krakowskiej został Hugo Kołłątaj, który uznał, że „brak [w niej – P.G.] miejsca dla scholastycznej filozofii, nietolerancji religijnej, patetycznej retoryki i jałowych dyskusji” (Siedler 2002, s. 108). Zasadnicze zmiany, które zostały wprowadzone również w Akademii Wileńskiej przez rektora Marcina Poczebotta-Odlanickiego, polegały na zastąpieniu łaciny przez język polski, wprowadzeniu wykładów o najnowszych osiągnięciach nauk ścisłych oraz utworzeniu bazy dla nauk eksperymentalnych, a także położeniu większego nacisku na związek wykładanych teorii z potrzebami praktycznymi. Zaczęto także nauczać nowych prądów filozoficznych, które musiał znać każdy wykształcony człowiek, a już z całą pewnością każdy nauczyciel. Tych ostatnich miał kształcić uniwersytet w seminariach utworzonych przy uczelniach. „Stan akademicki”, jak wówczas nazwano nauczycieli, miał się cieszyć olbrzymią estymą, co zostało nawet zapisane (*sic!*) w ustawie Komisji: „stanowi temu i przez powołanie a posługi jego, i przez wybór a doświadczenie osób, i przez pożytki, które z nich Ojczyzna odbierać ma, wszelką cześć, wysokie poważanie i okazanie wdzięczności Komissyja zaręcza”².

W założeniach Komisji Edukacji Narodowej uniwersytety miały także stać się miejscem, w którym przesądza się o kierunkach kształcenia. Należy jednak pamiętać, że „reformatorzy polskiego szkolnictwa wyznawali pogląd, że wiedza, która nie służy życiu i ludziom, jest jałowa i bezużyteczna” (Siedler 2002, s. 111). W porównaniu z podejściem średniowiecznym zmieniły się cele kształcenia. Stały się nimi wychowanie dobrych obywateli, tzn. ukształtowanych zgodnie z ideałami Oświecenia, oraz przydatność praktyczna nauki. Jest to wkład Wieku Światła do idei uniwersytetu, którego, podobnie jak średniowiecznych założeń, niepodobna dziś pominąć przy rozważaniach na temat uniwersytetu. Nie oznacza to wszak, że należy te cele w całości przyjmować, ale trzeba mieć świadomość, że właśnie od tego okresu odciska swoje piętno tendencja do użyteczności nauki, która jest kwestią bardzo subiektywną.

Uniwersytet tradycyjny, czyli niemiecki

W początkach XIX wieku w wyniku klęsk militarnych nastąpiło obniżenie pozycji międzynarodowej Prus, spowodowane także rozbiem politycznym. Władze Prus doszły zatem do wniosku, że aby zmienić tę sytuację, nie wystarczy wzmocnić się militarnie oraz politycznie, ale przede wszystkim należy osiągnąć przewagę intelektualną nad innymi w sferze nauki oraz kultury. Najlepszym miejscem do tego był uniwersytet, który był wówczas jeszcze „pedantyczny, pozbawiony życia i wyobraźni, nie mający intelektualnej wartości, który wzbudza odrazę i od którego należy stronić” (Guri-Rosenblit 2006, s. 23). Jego reformy podjęli się bracia Humboldtowie, Alexander i Wilhelm, ówczesny minister wyznań i oświecenia. Założyli oni w 1810 roku Uniwersytet Berliński, którego głównym celem było „zapewnienie jego studentom *Allgemeine Bildung*, szerokiego i naukowo umocowanego wykształcenia, które oparte jest na toczących się badaniach naukowych” (Guri-Rosenblit 2006, s. 24), a także „odtworzenie i ożywienie niemieckiej kultury narodo-

² Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane, cyt. za: Siedler 2002, s. 113.

wej” (s. 23). Ten model – obejmujący nauczanie, badania oraz działanie w sferze kultury – stał się dominującą ideą uniwersytetu po dziś dzień. Został on przyjęty przez większość systemów szkolnictwa wyższego na świecie (Guri-Rosenblit 2006, s. 22).

W modelu Humboldtowskim ważna jest pełna autonomia uniwersytetów, tak więc państwo, siły polityczne oraz grupy interesów na uczelni nie powinny naruszać wolności intelektualnej. Jednak temu pierwszemu czynnikowi model przyznawał pewną rolę. Wilhelm Humboldt wprowadził zasadę, iż profesorowie są mianowani przez państwo, a nie przez uniwersytet. W 1869 roku ówczesny rektor Uniwersytetu Berlińskiego i sekretarz Pruskiej Akademii Nauk, Emil Du Bois-Reymond, w wystąpieniu inauguracyjnym semestr zimowy wygłosił pogląd, że wyższość uniwersytetu niemieckiego wynika z dwóch zasad: „darwinizmu społecznego” i „gospodarki rynkowej”. Warto zaznaczyć, że był to czas, kiedy Europa była pod intelektualnym wpływem Herberta Spencera, dlatego takie podejście nie może dziwić, tym bardziej że prelegent był fizjologiem. Emanacją tych dwóch zasad była funkcja prywatnego docenta. To dzięki niej „przed nieprzekupnym jury opłacającym honoraria niemieckich studentów trwa przez całe lata cicha walka o byt akademicki, w której, zgodnie z nienaruszalnym prawem natury, pole zdobywa tylko ktoś naprawdę wewnętrznie do tego predysponowany”³. Jak zauważa Wolf Lepenies, który przypomina to wystąpienie, pieniądze w tym przypadku decydują o tym, kto jest uzdolnionym nauczycielem, a także zwiększają motywację uczniów. Przy takim podejściu katastrofą dla nauki byłoby wprowadzenie stałych pensji dla prywatnych docentów, ponieważ to właśnie oni ją rozwijają. „Musząc konkurować ze sobą, ale nie mogąc konkurować z profesorami” (Lepenies 1995, s. 126), podejmują nowe zagadnienia, stawiają nowe problemy, rozwijają dyscypliny, a także tworzą nowe. Prowadzona w ten sposób działalność przyczynia się do naukowej innowacji. Nie ma żadnej pewności, czy to właśnie z tego powodu, jednak faktem jest, że w XIX wieku uniwersytet niemiecki wiodł prym, o czym świadczy chociażby zewnętrzne oddziaływanie tego modelu. W ten sposób po raz kolejny stawał się elementem gry politycznej. Miał on na gruncie intelektualno-kulturalnym rekompensować „spóźnienie narodu niemieckiego” w wyścigu kolonialnym oraz w sferze gospodarczej.

W kulturze niemieckiej odwoływanie się do idei uniwersytetu w trudnych momentach jest najwyraźniej elementem stałym. Nie inaczej było w przypadku klęski Trzeciej Rzeszy, o czym świadczy wydana w 1946 roku przez Karla Jaspersa książka *Die Idee der Universität*. Filozof przypomina w niej o cechach nauki, o jej pewności i uniwersalności. Jak podaje Lepenies (1995, s. 126): „przyświecała mu idea wierności czasom Humboldta, wzbraniająca wszelkich radykalnych innowacji w sektorze oświaty”. Niemiecki filozof stał na takim stanowisku, mimo że zdawał sobie sprawę, że wszelkiego rodzaju korporacje ewoluują w „kliki monopolistycznej dbałości o przeciętność”⁴. To niebezpieczeństwo w stosunku do działalności uniwersytetu nie mogło przeważyć, tym bardziej że „zobowiązany do zdobywania i przekazywania wiedzy, uniwersytet jest dla Jaspersa miejscem poszukiwania bezwarunkowej prawdy, miejscem, które nie zna tabu” (Lepenies 1995, s. 127). Ma to być swego rodzaju gwarancja przed popadnięciem w stagnację, dająca szansę wykazania się osobom wyróżniającym oraz aktywnym. Ponadto nie wolno zapominać, że zda-

³ E. Du Bois-Reymond: *Über Universitätseinrichtungen*. In der Aula der Berliner Universität am 15 Oktober 1869 gehaltene Rectoratsrede, cyt. za: Lepenies 1995, s. 125.

⁴ K. Jaspers: *Die Idee der Universität*, cyt. za: Lepenies 1995, s. 123.

niem egzystencjalisty „nauka potrzebuje przywództwa”. W tej roli widział filozofię, w związku z czym szczególne miejsce w organizacji uniwersytetu przyznawał Jaspers Wydziałowi Filozoficznemu. Powiadał: stanowi on „sam w sobie cały uniwersytet” (za: Lepenies 1995, s. 127).

Porównując koncepcje Du Bois-Reymonda i Jaspersa, Wolf Lepenies zauważa, że rektor Uniwersytetu Berlińskiego podobnie odnosił się do roli Wydziału Filozoficznego. Jest on dla niego „palladium idealnych dążeń, kultem czystej wiedzy” (za: Lepenies 1995, s. 127) i tylko on spaja uniwersytet, chroniąc go przed podziałem na szkoły zawodowe. Łączyła ich także „wiera w skuteczność poszczególnych dyscyplin [...] przekonanie, że nauki produkują wiadomości, nie dające wszelako wskazówek, jak mogą być one rozumnie wykorzystane” (Lepenies 1995, s. 128). Musi jednak na uniwersytecie odbywać się „wyznaczanie orientacji, i tu ujawnia się rola u Jaspersa bardziej filozofii jako takiej, u Du Bois-Reymonda zaś Wydziału Filozoficznego. Zdaniem Lepeniesa koncepcja wiedzy nadającej orientację jest charakterystyczna dla niemieckiego sposobu myślenia o tej instytucji. Zresztą niemiecki socjolog jest jej kontynuatorem, stawiając jednak na takie dziedziny jak socjologia nauki, historia nauki czy teoria nauki. W roli „wrotnych dyscyplin wskazujących orientację” widzi także socjologię medycyny, socjologię prawa oraz inne, wykazujące refleksyjność w stosunku do dyscyplin właściwych. W pewnym sensie ma na myśli coś w rodzaju wiedzy o wiedzy. Uważa, że wyzwaniem współczesnych uniwersytetów jest to, by potrafiły się wyobcować, zdystansować od własnych poczyną. Twierdzi: „kryzys uniwersytetu, kryzys jego świadomości i legitymizacji jest kryzysem tradycyjnego rozumienia nauki” (Lepenies 1995, s. 128). Jak jednak zauważa: „Mimo postmodernistycznego rozgadania nie sposób wyróżnić dzisiaj jakichkolwiek nowych systemów wyjaśniania, które mogłyby zastąpić tradycyjny naukowy obraz świata. W pełnym toku są natomiast zmiany tego obrazu, co nie może pozostać bez wpływu na uniwersytet” (Lepenies 1995, s. 134).

Podsumowując tę część rozważań, można powtórzyć za Lepeniesem, iż ideę uniwersytetu niemieckiego określają „niezlomna wiara w generującą wiedzę i wykształcenie, moc nauki i filozofii, podtrzymywanie zasady arystokracji ducha, regulującej zarówno dostęp żadnych wiedzy do uniwersytetu, jak i hierarchię poszczególnych dziedzin, oraz priorytet filozofii jako ogólnej dyscypliny wyznaczającej orientację i Wydziału Filozoficznego jako centrum tej orientacji” (Lepenies 1995, s. 133). Ten ostatni element był specyficzny dla myśli niemieckiej, nigdzie indziej bowiem nie przywiązywano tak wielkiej wagi do konkretnej dyscypliny. Kierunek wyznaczał raczej ideał kształcenia, którym we Francji był *honnete homme*, w Anglii zaś *gentleman*.

Cele kształcenia – perspektywa angielska

Sarah Guri-Rosenblit (2006, s. 11), opisując angielski model uniwersytetu, stwierdza: „jego głównym celem jest edukacja studentów do ich dorosłego życia i przygotowanie ich do tego, by stali się dżentelmenami”. Wydaje się, że znakomitym wyrazicielem myśli angielskiej w edukacji, jej dzieckiem i propagatorem, był Thomas Stearns Eliot. Laureat Literackiej Nagrody Nobla z 1948 roku właśnie w tym samym roku opublikował niezwykle ważny esej *Notes towards the Definition on Culture*. Zamieścił w nim między innymi roz-

ważania na temat kształcenia, które w kontekście idei uniwersytetu, jak się zdaje, oddają pewne założenia jej angielskiej odmiany przede wszystkim do lat sześćdziesiątych XX wieku. Jego zasadnicza teza brzmi: „edukacja powinna przyczyniać się do zachowania klas i ułatwiać wybór elit” (Eliot 2007, s. 216–217). Stwierdzenie to koresponduje w pewnej mierze z obserwacjami Pierre’a Bourdieu, iż system szkolnictwa służy w gruncie rzeczy przemocy symbolicznej klas dominujących nad zdominowanymi, a także reprodukcji stosunków społecznych, przede wszystkim władzy. O ile jednak francuski socjolog do tego zjawiska odnosi się raczej negatywnie, o tyle angielski myśliciel uważa to za pozytywną konieczność. Przyjrzyjmy się więc temu sposobowi myślenia, który w 1963 roku został ostro skrytykowany w raporcie Komisji Robinsona. Obecnie koncepcja ta ma jedynie wartość historyczną (wydaje się, że nie możliwości powrotu do niej), choć niekiedy niektóre argumenty są jeszcze używane w dyskusjach, czy – jak by wołał Oakeshott – w rozmowie o umasowieniu, wyrównywaniu szans i roli edukacji, w tym na poziomie uniwersyteckim.

Thomas Stearns Eliot uważa, że edukacja ma kilka celów. Za Cyrilem E.M. Joadem wymienia trzy spośród nich: „1. Umożliwia chłopcu czy dziewczynie zarabianie na własne utrzymanie [...]. 2. Nabycie przez nich takich umiejętności, by mogli odgrywać swoją rolę jako obywatele w ustroju demokratycznym. 3. Umożliwienie im rozwijania wszystkich ukrytych możliwości oraz zdolności, które leżą w ich naturze, by dzięki temu mogli cieszyć się dobrym życiem” (Eliot 2007, s. 213). Ważne jest, żeby występowały one jednocześnie. To, że są sformułowane dość ogólnie, Eliot poczytuje na plus, ponieważ dzięki temu można uczynić wiele zastrzeżeń, czego się zresztą podejmuje. W stosunku do drugiego punktu zauważa, że „jest niezbędnym przystosowaniem jednostki do środowiska, pod warunkiem, że demokracja jest tym ustrojem, w którym będzie się pełnić swoją rolę; jeśli zaś nie, jest to uczynienie z ucznia narzędzia służącego osiągnięciu zmiany społecznej, która leży wychowawcy na sercu” (Eliot 2007, s. 214). Eliot zdaje się mówić, że jest to wtedy indoktrynacja czy propaganda. Jednak w dzisiejszej kulturze Zachodu postulat ten jest jak najbardziej słuszny. W stosunku do rozwijania wszystkich ukrytych możliwości oraz zdolności, jakie drzemą w ludziach, Eliot (2007, s. 214) ma zasadnicze wątpliwości: „Nie jestem pewien, czy komukolwiek może się to udać. Jest przecież prawdopodobne, że będziemy w stanie rozwijać pewne możliwości i zdolności kosztem innych, a także że będziemy zmuszeni dokonywać wyboru, który wiąże się z nieuniknioną przypadkowością, jeśli chodzi o kierunek, jaki wybieramy w swoim rozwoju”. Trudno nie przyznać Nobliście w tym przypadku racji, biorąc po uwagę chociażby wybór kierunku studiów.

W swoich rozważaniach Eliot nie poprzestaje na wymienionych powyżej celach. Stwierdza: „Byłoby jednak dla nas wielką stratą, gdybyśmy przeoczyli możliwości, jakie niesie edukacja w zakresie nabywania *mądrości*, gdybyśmy umniejszili nabywanie *wiedzy*, podporządkowując je zaspokajaniu uczucia ciekawości bez motywów sięgających głębiej, aniżeli tylko żądza tego, aby wiedzieć; gdybyśmy w końcu utracili nasz szacunek dla *nauki*” (Eliot 2007, s. 215). W tym duchu wypowiada się, gdy stara się uporać z przeświadczeniem, że (a) **wykształcenie jest tym, do czego każdy człowiek dąży**. Obserwując różne wspólnoty, zauważa, że występuje między nimi zróżnicowanie w nastawieniu do zdobycia wiedzy – u jednych te dążności są silniejsze niż u innych. Poddaje więc pod rozważenie twierdzenie, że im trudniejszy dostęp do wykształcenia, tym większe jego pragnienie. Wiaże z nim drugą możliwość, mianowicie tę, w której łatwość dostępu może spowodować zubożenie na edukację, a być może nawet i wrogość w stosunku do niej. Tę

część rozważań Eliot (2007, s. 216) kończy konstatacją: „wysoka średnia ogólnego wykształcenia nie jest, być może, tak konieczna społeczeństwu obywatelskiemu, jak szacunek dla wiedzy”. Odnosząc to do sytuacji dzisiejszych uniwersytetów, warto się zastanowić, czy ułatwienia, prowadzące często do nadmiernego umasowienia kształcenia (masowość kształcenia na poziomie wyższym rozpoczyna się wtedy, gdy 15% absolwentów szkół średnich podejmie studia), nie przynoszą zbyt dużej ilości negatywnych skutków na polu nauki i czy wiedza się nie dezawuuje? Na tak postawione pytanie nie ma łatwej odpowiedzi, o czym świadczą dyskusje nad modelem uniwersytetu, w których zabierają głos zwolennicy ułatwień w dostępie do studiów oraz ci, którzy takim ułatwieniom są przeciwni.

Brytyjski myśliciel stara się jeszcze rozprawić z trzema, jego zdaniem rozpowszechnionymi, założeniami dotyczącymi edukacji, które wyrażają się w hasłach: (b) „**wykształcenie czyni ludźmi szczęśliwszymi**”, (c) „**kształcenie powinno być zorganizowane w taki sposób, by stworzyć «równość szans»**” oraz (d) „**dogmat o nierozpoznanym geniuszu**”. Z pierwszym stwierdzeniem, które, jego zdaniem, wywodzi się od Williama Godwina („prawdziwym celem edukacji [...] jest wytwarzanie szczęścia”) radzi sobie, stwierdzając (z czym trudno się nie zgodzić), że nie ma żadnych dowodów na to, iż osoba niewykształcona jest mniej szczęśliwa niż osoba wykształcona. Problem dla niego leży gdzie indziej, mianowicie w niewspółmierności możliwości i oczekiwań. „Ci, którzy zdają sobie sprawę z braków w swoim wykształceniu, odczuwają niezadowolenie, jeśli mają ambicję osiągania największych sukcesów w dziedzinach, w których brak im kwalifikacji – powiada Eliot (2007, s. 215), dodając – czasami są oni niezadowoleni po prostu dlatego, że dano im do zrozumienia, iż lepsze wykształcenia uczyniłoby ich szczęśliwszymi”. Zauważa również, że zarówno niskie, jak i zbyt wysokie wykształcenie może być powodem niezadowolenia. Do zadowolenia, zdaniem oponentów Eliota, powinno prowadzić zrównanie szans oraz możliwość rozwijania dzięki temu swoich wrodzonych talentów: „Dogmat równości szans wiąże się z przekonaniem, że wyższość jest zawsze wyższością intelektu, że może zostać opracowana nieomylna metoda jego wykrywania i że można obmyślić również system, który tę metodę będzie nieodzownie wspierał” (Eliot 2007, s. 219). Chociaż Eliot był za tym, by wyjątkowa jednostka mogła osiągać pozycję, która umożliwiałaby jej rozwijanie swoich zdolności zarówno dla siebie, jak i dla społeczeństwa, to jednak uważał, że „każdy system kształcenia zmierzający do całkowitego przystosowania edukacji do społeczeństwa, będzie skłaniał się zarówno do ograniczania kształcenia do znajomości treści, zapewniających sukces w świecie, jak i do określania tego sukcesu przez osoby, które okazały się pilnymi uczniami w ramach systemu” (Eliot 2007, s. 217). Obawiał się społeczeństwa kierowanego przez ludzi, którzy po prostu przeszli pewne egzaminy, a także obniżenia standardu nauczania wraz ze wzrostem kandydatów, którzy ów standard wyznaczają. Zauważył również, że tradycja uniwersytetu (w tym przypadku angielskiego, nazywanego niekiedy Oxbridge) zawdzięcza swój urok, przez wielu wspomniany nostalgicznie (m.in. przez wspomnianego Cyrila Joad’a), „kombinacji przywilejów i możliwości”, której nie da się w żaden sposób wygenerować ustawami edukacyjnymi.

Dochodzimy w tym miejscu do ostatniego założenia rozważanego przez Eliota, które chyba i dzisiaj jest nadal silnie obecne, czyli argumentu, że wskutek złego systemu edukacji – także, a może przede wszystkim, na poziomie wyższym – wiele zdolności, które posiadają różni ludzie, jest marnowanych. Reprezentanci tego podejścia uważają, że nie wol-

no dopuścić do tego, aby zmarnował się żaden geniusz, dlatego trzeba stworzyć taki system edukacji, który by to zapewniał (jest to zbieżne z tym, co pisał Eliot w przypadku równości szans). Twierdzenia o utracie licznych uzdolnionych nie da się uznać ani za prawdziwe, ani za fałszywe. Ponadto nie wiadomo, czy posiadanie w społeczeństwie wielu wielkich umysłów nie byłoby nazbyt kłopotliwe, zaznacza Eliot. Nadmierne przemiany w systemie kształcenia mogą zatem doprowadzić do dezintegracji społeczeństwa, którą już za swoich czasów obserwował Noblista. Przejawiała się ona chociażby w kryzysie rodziny i klas, „doprowadziła do przesadnej wagi przywiązywanej przez społeczeństwo do właściwej szkoły i właściwego college'u przy właściwym uniwersytecie, gdy chodzi o osiągnięcie statusu” (Eliot 2007, s. 220). Jego zdaniem bolączką współczesnych mu czasów było zjawisko ludzi „na poły wykształconych”, ponieważ właśnie w społeczeństwie zdeintegrowanym „musi istnieć jedna miara w zakresie kształcenia, zgodnie z którą o każdym można orzec, że jest wykształcony bardziej lub mniej” (Eliot 2007, s. 222). Zwłaszcza wtedy, gdy rzecz dotyczy kultury. Nie da się bowiem nigdy przekazać całej kultury, nawet w tak zacnej instytucji, jaką jest uniwersytet, tym bardziej że w założeniu uniwersytet tradycyjny ma przekazywać jedynie kulturę wysoką. Eliot (2007, s. 224) nie ma wątpliwości: „stawiać sobie za cel to, by każdy podzielał uznanie dla owoców wydawanych przez wyższą część kultury, oznacza zafałszowanie i zdeprecjonowanie tego, co ona daje. Zasadniczym bowiem warunkiem zachowania jakości kultury właściwej danej mniejszości jest jej trwanie właśnie jako kultury mniejszości”. Zadaniem edukacji, być może przede wszystkim na poziomie wyższym, jest działanie, przez które kultura może się realizować. Ta prawda jest bardzo aktualna również dzisiaj i konstatacja Eliota (2007, s. 226) wydaje się jak gdyby przytoczona z niektórych najnowszych esejów: „w naszym biegu na oślep ku kształceniu wszystkich, obniżamy standardy i coraz bardziej porzucamy studia nad przedmiotami, które przekazują zasadnicze punkty naszej kultury z tej jej części, która może być przekazana w toku kształcenia”. Trzeba jednocześnie pamiętać, aby środki zastosowane do tego celu sprzyjały kulturze.

Na tym zakończę rozważania nad myślą Thomasa Stearnsa Eliota o edukacji w kontekście uniwersytetu, które, przypominam, są egzemplifikacją jego angielskiej odmiany, i to w jej tradycyjnym rozumieniu. Od czasów Komisji Robinsona nastąpiła bowiem zmiana podejścia, a także programów nauczania. Obecnie dominuje praktyczność i użyteczność kształcenia z punktu widzenia pracy zawodowej, stawia się na ułatwienia w dostępie do edukacji uniwersyteckiej, ponieważ wychodzi się z założenia, iż „każdy, kto chce oraz posiada odpowiednie zdolności, powinien mieć możliwości kształcenia na poziomie wyższym” (Nowakowska-Siuta 2005, s. 45). Temu zostały podporządkowane zmiany instytucjonalne zmierzające w kierunku systemu binarnego (mimo prób integracji), w którym współwystępują uniwersytety stare i nowe. Warto zaznaczyć, że w nowym podejściu mniejszą wagę przywiązuje się do roli kultury w idei uniwersytetu.

Co zamiast uniwersytetu?

Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest jednoznaczna. W wielu opracowaniach, które powstały w ciągu ostatniego półwiecza, jako alternatywa dla uniwersytetu pojawiają się wyższe szkoły zawodowe, nastawione w większym stopniu na „umasowienie” i „uprak-

tycznienie" nauki. Dotyczy to zwłaszcza Niemiec, gdzie tego typu uczelnie zaczęły powstawać od lat siedemdziesiątych XX wieku. Jak zauważa Renata Nowakowska-Siuta (2005, s. 161): „wyższe szkoły zawodowe w Niemczech mają być odmiennym sposobem kształcenia, lecz równocennym w stosunku do uniwersytetów”. Wydaje się, że taka przyszłość czeka system szkolnictwa wyższego. Jego dualność, współwystępowanie uniwersytetów i wyższych szkół zawodowych, w naturalny sposób jednak rodzi pytanie o to, jakie relacje mają łączyć obie instytucje – dopełniające się współistnienie czy konkurencja? Tej kwestii, z racji złożoności i obszerności, biorąc zwłaszcza pod uwagę tak dziś istotne związki z gospodarką, należałoby poświęcić odrębny artykuł. Warto natomiast w tym miejscu przypomnieć pewną odmienną koncepcję, która wydaje się ciekawa intelektualnie, choć nie mająca szans na upowszechnienie. Ukazuje ona reakcję, jaka może powstać wówczas, gdy uniwersytet oraz kultura zostają poddane wpływowi ideologii.

Nie zawsze panowały warunki, by mógł się spełniać ideał uniwersytetu, w którym panuje wolność oraz odbywa się jeden z etapów wchodzenia w kulturę. Paradoksalnie nie był to czas ani miejsce nazbyt odległe. Właśnie wiek XX okazał się tak nieprzychylny dla wolności nauki oraz kultury, przynajmniej w niektórych krajach. Podważył wiarę w nieubłagany postęp ludzkości w każdej dziedzinie, jaką wielu ludzi posiadało od czasów Oświecenia. Thomas Stearns Elliot, żyjąc właśnie w tak niespokojnym czasie, ostrzegał, iż edukacja może także „zafałszować i zdegenerować” kulturę. Już w dwudziestoleciu międzywojennym dostrzeżono wielkie niebezpieczeństwo, jakie Rosja Sowiecka ze swoją ideologią niesie dla tradycyjnej idei uniwersytetu. W 1935 roku profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, późniejszy prezes Polskiej Akademii Umiejętności, propagator liberalizmu w Polsce, Adam Krzyżanowski, w swoim przemówieniu na zebraniu koła byłych studentów stwierdził: „Wiara sowiecka w dobrodziejstwa techniki, oderwanej od pnia macierzystego swobody badań wszystkiego, co umysłowi ludzkiemu jest dostępne, która stanowi właściwe zadanie uniwersytetów, wydaje mi się szkodliwym bałwochwalstwem. Państwo polskie w dobrze rozumianym interesie nie poniża nauki do rzędu środka osiągnięcia celów, przekraczających jej zakres. Szczęśliwie dożyliśmy zwycięstwa [...] nie tylko orężnego, ale także moralnego dzięki zapewnieniu nauce większej samodzielności” (Krzyżanowski 2002, s. 101). Także rektor Uniwersytetu Wileńskiego, Marian Zdziechowski, dostrzegając w bolszewizmie przejaw metafizycznego zła, chcąc uchronić przed nim Polskę, w przemówieniu inaugurującym rok akademicki na Uniwersytecie Wileńskim apelował: „[...] miejcie litość nad ojczyzną. W poczuciu odpowiedzialności za jej przyszłe losy rozmyślając nad tem, co ją toczy i rozkłada, wyrabiajcie myśl krytyczną, pogląd jasny, hart woli i mocne postanowienie wydobyć ją ze śmiertelnego grzechu lenistwa duchowego” (Zdziechowski 1925, s. 11–12). W tym samym wystąpieniu z emfazą stwierdził: „zadaniem jest uniwersytetu wychowywać przyszłych obywateli kraju, nie zaś bezdusznych karierowiczów, ani tępych sekciarzy, ani obłąkanych demagogów” (s. 11).

Nawet wtedy, kiedy socjalizm doszedł do władzy w wielu krajach i kiedy uniwersytety dostały się pod wpływ ideologii marksistowsko-leninowskiej, nie wszyscy jej się poddali. Oczywiście swoboda uniwersytetów – przede wszystkim w sferze kultury, z filozofią na czele – zależała od czasu i miejsca, jednak w wymienionych sferach była nadto ograniczana. W tym kontekście budził się „kulturalny ruch oporu”, który najwyższy poziom osiągnął, jak się zdaje, w Rumunii pod rządami Nicolae Ceaușescu. Na fali *quasi-maoistycznych* przemian, jakich się podjął sekretarz generalny Rumuńskiej Partii Komunistycznej,

ogłaszając w 1971 roku *Tezy lipcowe*, które wprowadzały syntezę ideologii narodowo-komunistycznej, Constantin Noica mógł bez większych trudności realizować podziemną reprodukcję kultury wysokiej. Trzeba przyznać, że od momentu wprowadzenia wspomnianych przemian system represji w stosunku do filozofa był łagodny, a nawet z pewnym zadowoleniem przyzwalał na jego przedsięwzięcie. Wiązało się to głównie z rozwijaną przez niego ideą rumuńskości. Osiadł w górskiej miejscowości Paltinis, oddalonej o trzysta trzydzieści kilometrów od Bukaresztu, dokąd zaczęły zjeżdżać grupy młodych ludzi, aby godzinami dyskutować, poruszając tematy związane z „wielkimi bulwarami kultury”. Świadectwem tych spotkań jest dziennik sporządzony przez najbliższego ucznia Noiki – Gabriela Liiceanu, który tuż po wydaniu zrobił zawrotną karierę. „Szkoła z Paltinisu”, bo tak zostało nazwane to zjawisko, stała się znaczącym wydarzeniem w kulturze rumuńskiej⁵.

Była to częściowa realizacja marzeń rumuńskiego filozofa, który uważał, że „w każdej kulturze musi istnieć coś pomiędzy uniwersytetem i kawiarnią” (Liiceanu 2001, s. 122), chociaż w tamtym okresie szkoła Noiki w istocie pełniła rolę Wydziału Filozoficznego, o którym mówił Jaspers. Liiceanu twierdził, że gdyby tylko miał możliwości, tworzyłby fundacje kulturalne, choć jego plany szły znacznie dalej. Pragnął stworzyć swoistą instytucję, w której „trenerzy kulturalni” wprowadzaliby adeptów w kulturę. Nie chodziło jednak o to, aby być jedynie „konsumentami kultury”, lecz jej „wytwórcami”. Na frontonie tej szkoły znajdowałby się napis: „Nie wiadomo, kto daje, a kto bierze”, ten cytat, zaczerpnięty od Leona Bloya, miał oddawać jej charakter. Między „trenerami” a uczniami panowałaby pełna symbioza, podobnie jak w przypadku Noiki, któremu Liiceanu, Andrei Plesu i inni byli tak samo potrzebni jak on im. Oczywiście jest to możliwe tylko w przypadku odpowiedniej selekcji, z czego rumuński filozof znakomicie zdawał sobie sprawę i co uważał za konieczne. Podobnie jak Eliot, opowiadał się za elitaryzmem w kulturze, lecz szedł radykalnie dalej. Powiadał: „Są trzy rodzaje koni: pociągowe, cyrkowe i wyścigowe. 99 procent ludzi to konie pociągowe. Spośród tej reszty niektórzy stają się końmi cyrkowymi [...]. Mnie interesują wyłącznie konie wyścigowe” (Liiceanu 2001, s. 158). Jego zdaniem jedna osoba na milion obdarzona jest geniuszem przeznaczonym do „kultury wyczynowej”. Niech ten fragment podsumuje wypowiedź Gabriela Liiceanu z *Dziennika z Paltinisu* (2001, s. 188): „Kultura traci swój charakter organiczny, gdy nie może się już rozwijać na podstawie «doboru naturalnego», co tutaj oznacza przede wszystkim niewymuszone poszanowanie dla immanentnych kulturze wartości. [...] Zatrzymanie naturalnej selekcji zaczyna się w świecie kultury z chwilą zablokowania procesu, który ten świat po prostu konstytuuje – «doboru kadr»”. Przypomnijmy sobie, co mówił Du Bois-Reymond. Odpowiedni dobór kadr jest niezwykle ważny także na uniwersytetach, gdzie nauczyciele akademicy powinni potrafić w sposób kompetentny przekazywać wiedzę, a także posiadać zdolności do prowadzenia badań.

Kulturę Noica rozumiał dość szczególnie, czym się istotnie różnił od Eliota, znacznie bliżej zaś było mu do Jaspersa. Utożsamiał ją właściwie tylko z filozofią, za podstawę uważał czytanie tekstów Platona czy Heideggera, najlepiej w oryginale. Dlatego nie dziwi, że uczniowie, jako swoistą próbę ognia, mechanizm selekcyjny, musieli początkowo uczyć się greki dziesięć godzin dziennie, by czytać najważniejsze teksty myśli greckiej w orygi-

⁵ Por. rozważania na ten temat Sorina Antohiego (2001, s. 22–25) podjęte przy okazji omawiania protochronizmu.

nale. Można to porównać do dylematu Bruniego. Opisując myśl Noiki, Liiceanu (2001, s. 7) zauważa, że „działania w kulturze aprobeuje tylko pod znakiem filozofii i że w jej własnie imię odrzuca bądź akceptuje inne”. Filozofia jest dla niego nie do pogodzenia z wymiarem praktycznym, ponieważ „niedobrze jest, gdy «zbudowanie» stawiamy sobie za cel” (s. 111), w końcu „ciągłe gonienie, tropienie jest samą istotą kultury” (s. 148). Z tego też powodu każda ostateczna odpowiedź jest zła. Daje to jednak pewną mądrość i, jak twierdzi Noica: „Zachód usiłuje ją rozbudzać. Rozbudza ją poprzez Kulturę. Kultura jako byt dyskretny, niedookreślony, rozbudza, nie naucza” (s. 144).

Z tej perspektywy nie dziwi, że Noica tak niechętnie odnosił się do posady profesora. Uważał, że ten zawód jest nie do pogodzenia z filozofią: „Udana profesura oznacza z pewnością owocne zespolenie z procesualnym bytem kultury” (Liiceanu 2001, s. 248), ale pozbawia tak niezbędnej w filozofii kreatywności. Niewielu się to udało, dlatego przed filozofami stoi dylemat: czy chce się zostać zwyczajną osobą, która przekazuje wiedzę, czy móc z podniesioną głową stanąć przed Ostatecznym Sądem Kultury, w który Noica wierzył. Osobiście wybrał tę drugą drogę i decyzję musiał podjąć dość wcześnie, ponieważ jego pierwsze wzmianki o idealnej szkole pochodzą jeszcze sprzed dojścia komunistów do władzy, kiedy uniwersytety cieszyły się niezależnością. Na tę drogę musiały go doprowadzić zainteresowania jeszcze z okresu międzywojennego, gdy zajmował się problematyką narodową. Jak później twierdził, dojść do uniwersalizmu można jedynie poprzez swojskość, ale za pomocą narzędzi i wartości kultury powszechnej. Pytanie, czy tym narzędziem i wartością nie jest idea uniwersytetu? Zdaniem Noiki z pewnością nie, jednak biorąc pod uwagę wszystko to, co zostało tu powiedziane, można być innego zdania.

Uczniowie Noiki wypowiadali się o nim bardzo ciepło: „Jako wspaniały trener potrafił ruszyć nas z punktu, w którym się znajdowaliśmy, i zaproponować nam ideały do osiągnięcia w dziedzinie kultury [...]. Za jego pośrednictwem uzyskaliśmy żywy kontakt z bardzo wysokim wzorcem kultury, dzięki czemu zostały nam oszczędzone pseudokonfrontacje ze spodlonym środowiskiem kulturalnym” (Liiceanu 2001, s. 101). Jednak Noica w stosunku do swych uczniów miewał pewne zastrzeżenia: „marny z ciebie przyjaciel, skoro zachęcasz mnie do lenistwa” – zwracał się do Gabriela Liiceanu (2001, s. 120). Jak widać, cenił pracę, ponieważ uważał, że tylko dzięki niej można mieć osiągnięcia w kulturze. W tym samym tonie, choć przy innych założeniach, wypowiadał się Marian Zdziechowski, wygłaszając swoistą laudację na cześć zmarłego w 1925 roku filologa klasycznego, prezesa Polskiej Akademii Umiejętności, Kazimierza Morawskiego: „Surowym, nieubłagany apostołem pracy był Kazimierz Morawski, albowiem praca jest błogosławieństwem człowieka, pracę «jako jedno z podstawowych przykazań ludzkich powinniśmy – cytuję jego słowa – wielbić, wywyższać, wpajać w głębi dusz młodych i sumień» [...]. Oczywiście miał na myśli przede wszystkim tę pracę, która stwarza kulturę umysłową narodu, podstawą kultury jest nauka, ona – powiadał – «utwierdza rdzeń narodu, rzuca siejby jego bytu i mocy»” (Zdziechowski 1925, s. 4). Poszedłbym nieco dalej, twierdząc, że nauka, której najdoskonalszą, choć daleko będącą od ideału, emanacją jest uniwersytet, utwierdza rdzeń kultury europejskiej.

Zakończenie

Niniejsze rozważania miały na celu pokazanie, jak głęboko idea uniwersytetu jest zakorzeniona w kulturze europejskiej. Dzięki temu, że dotyka ona tak ważnych spraw jak edukacja i nauka, staje się jednym z jej fundamentów. Z tego też powodu idea ta jest od wieków poruszana przez myślicieli, intelektualistów i naukowców, a także niekiedy polityków, co powoduje w niej pewne zmiany – nieraz korzystne, innym razem negatywne. Trudno jednak sobie wyobrazić kulturę tzw. Zachodu bez tej idei, pamiętając o jej wewnętrznej różnorodności, a także o jej zmianach w czasie. Od blisko pół wieku stoimy w obliczu takiej zmiany. W niniejszych rozważaniach nie poruszyłem szerzej tej kwestii, przejawiającej się w dyskusjach nad współczesnym uniwersytetem, a także uniwersytetem opartym na wiedzy, które łączą się z niezmiennie dziś istotnym problemem, a mianowicie związku uniwersytetu z gospodarką. Nie podjąłem tych zagadnień dlatego, że w mniejszym stopniu uwzględniają rolę kultury. Ponieważ jednak rola tego czynnika zewnętrznego od co najmniej pięćdziesięciu lat jest równie (a może nawet bardziej) istotna jak sprawa związku kultury i uniwersytetu, warto poświęcić temu oddzielny artykuł.

Bibliografia

Antohei S. 2001

Koleją podmiejską do Kastalii: „szkoła” Noiki, kultura a władza w komunistycznej Rumunii, w: G. Liiceanu: *Dziennik z Paltinisu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*, Fundacja Pogranicze, Sejny.

Borowski A. 2002

Renesans, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Bruni L. 2002

O studiach greckich, w: A. Borowski, *Renesans*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Eliot T.S. 2007

Ku definicji kultury, w: T.S. Eliot: *Chrześcijaństwo, kultura, polityka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

Guri-Rosenblit S. 2006

Wiele idei „uniwersytetów” i ich różnorodne przejawy (http://www.dswe.pl/fileadmin/user_upload/seminaria/Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.pdf).

Grant E. 2005

Średniowieczne podstawy nauki nowożytnej, Prószyński i S-ka, Warszawa.

Le Goff J. 2003

Apogeum chrześcijaństwa, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa.

Krzyżanowski A. 2002

Wolność nauki, w: A. Krzyżanowski: *Chrześcijańska moralność polityczna*, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2002

Lepienie W. 1995

Niebezpieczne powinowactwa z wyboru, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Liiceanu G. 2001

Dziennik z Paltinisu. Pajdeja jako model w kulturze humanistyczne, Fundacja Pogranicze, Sejny.

Nowakowska-Siuta R. 2005

Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Oakeshott M. 1991

Idea uniwersytetu, „Res Publica”, nr 9–10, s. 150–155.

Siedler G.L. 2002

W nurcie Oświecenia, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Zdziechowski M. 1925

Do młodzieży. Przemówienie J.M. Rektora Uniwersytetu Wileńskiego, profesora Marjana Zdziechowskiego, w dniu 10 października 1925 r., Wydawnictwo Wileńskie, Wilno.